

## Cap. 1 - itinerari e modelli di progettazione didattica

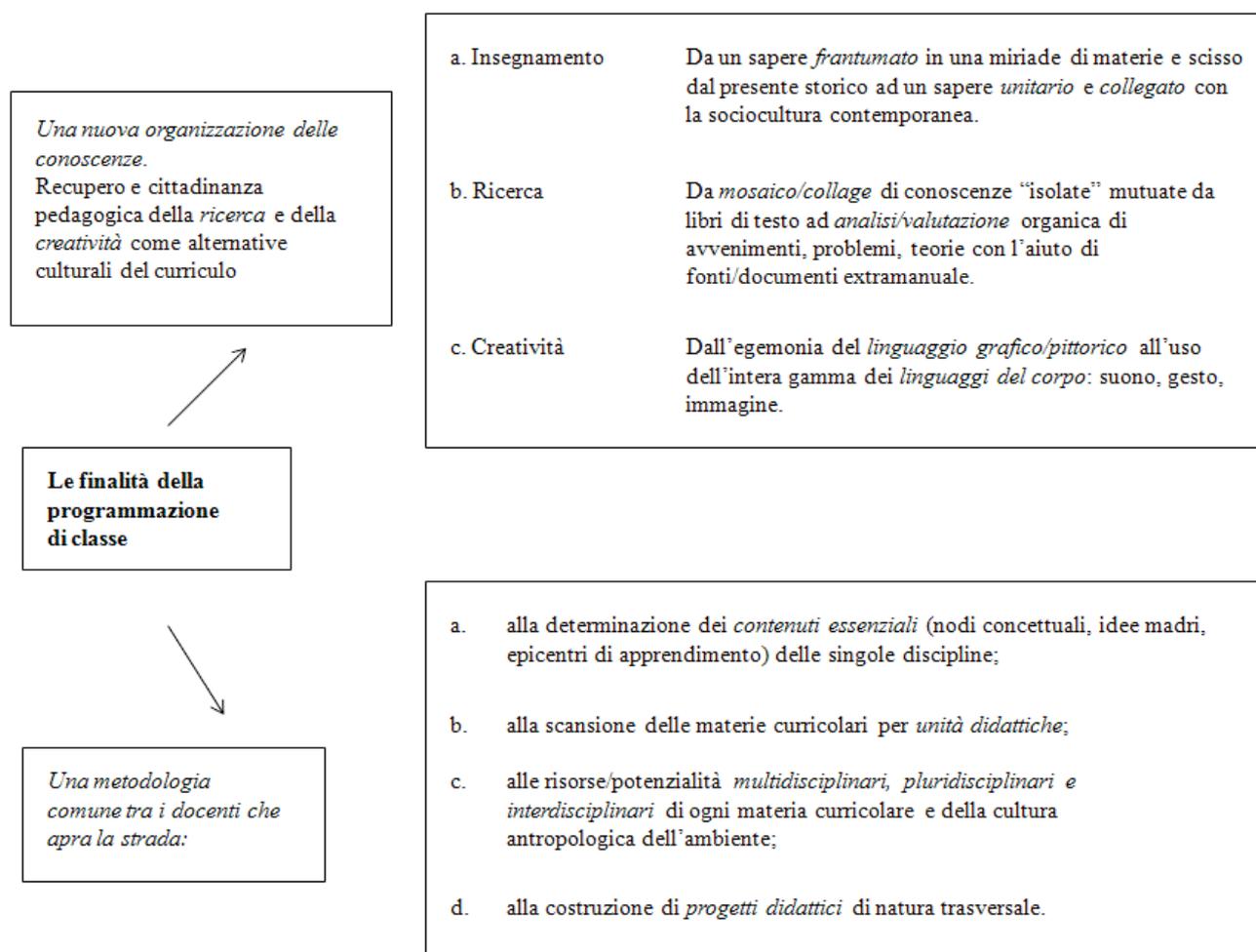
### Franco Frabboni

All'alba del duemila nella Scuola del belpaese ha preso il via negli Istituti di istruzione il viaggio annuale della Programmazione formativa (d'ora in poi **Pf**).

Si tratta dell'itinerario metodologico-didattico che prevede le stazioni - le tappe - che identificano la **Pf** come procedura ineludibile per una Scuola che mira a essere legittimata per la sua qualità e democraticità curricolare. Traguardo transitabile a patto che al crocevia dell'istruzione siano ben visibili sia il *soggetto che apprende* (l'allievo: il suo repertorio di bisogni vitali e di interessi alfabetici), sia gli *oggetti della conoscenza* (la cultura: i saperi e i metasaperi, la disciplinarità e l'interdisciplinarità).

Illustreremo - anche con l'aiuto di Tavole sinottiche - cinque delle 7 stazioni della Programmazione formativa: gli obiettivi formativi della programmazione didattica, il viaggio della programmazione, la tassonomia madre, la mappa degli obiettivi cognitivi e la catena del mastery learning.

#### 1.1.1 Prima tavola: gli obiettivi formativi della programmazione didattica



Riflettori puntati, dunque, sulle **sette stazioni** (Unità didattica, progetto didattico, obiettivi cognitivi, insegnamento individualizzato, insegnamento non-individualizzato, luoghi, e valutazione) dove abitualmente sosta la **Pf** che intitola le sue prime stazioni di sosta nel nome dell'unità didattica e del progetto didattico.

• **L'UNITA' DIDATTICA (UD).** E' la pratica metodologica che suggerisce al docente di mettere nel motore della *Pf* i nuclei cognitivi "essenziali" di una materia scolastica (lingua, matematica, scienze, storia, geografia, educazione all'immagine, suono e musica et al.) o di un'area disciplinare. Conseguentemente, lo specifico cognitivo dell'UD fa tutt'uno con i nuclei logico/formali dei saperi curricolari. Parliamo dei segni-di-riconoscimento culturale di una disciplina: lo specifico linguistico, la logica formale, la metacognitività, la cifra euristica.

• **IL PROGETTO DIDATTICO (PD).** E' la pratica metodologica che suggerisce al docente di mettere nel motore della *Pf* il carburante *interdisciplinare*. Il suo potenziale cognitivo è mutuabile sia dagli alfabeti prescrittivi dei Programmi ministeriali (d'ora in poi: *Pm*), sia dalla cultura antropologica che popola l'extramoenia: i fatti-problemi-eventi che accadono nei contesti di vita quotidiana degli allievi.

• **GLI OBIETTIVI COGNITIVI.** Sono da scandire in *generali e specifici*.

Gli obiettivi cognitivi "generali" attestano le cifre di maturazione delle facoltà intellettuali dell'allievo, nonché i livelli di padronanza da loro acquisiti quanto a *strutture sintattiche e concettuali* (le logiche formali) delle discipline.

Gli obiettivi cognitivi "specifici" attestano, a loro volta, le cifre di competenza raggiunte tramite le conoscenze e gli automatismi di base di una materia scolastica. Si tratta della comprensione/applicazione delle conoscenze raccolte, della decifrazione-comparazione-ricostruzione dei saperi, della capacità di riprodurre-elaborare-creare conoscenze inedite e di sapere inventare nuovi percorsi ermeneutici.

I traguardi generali e specifici delle conoscenze sono formalmente catalogabili tramite un affidabile strumento tassonomico. La Tavola tassonomica (intesa come bussola di orientamento e di selezione del campo gerarchico delle conoscenze-competenze-abilità cognitive) si fa valere da lente d'ingrandimento dei potenziali cognitivi disseminati nelle UD e nei PD. La Tassonomia, pertanto, aiuta l'insegnante sia nella codificazione preventiva dei traguardi cognitivi, sia nella scelta delle procedure e dei contesti didattici idonei per perseguirli: le strategie individualizzate, le strategie non-individualizzate, le pratiche di controllo-misurazione delle conoscenze accumulate, i luoghi intramoenia ad elevato tasso alfabetico.

• **L'INSEGNAMENTO INDIVIDUALIZZATO.** Si propone da strategia d'insegnamento fortemente assistita dal docente. L'insegnante viene invitato a tener conto - lungo il percorso cognitivo degli allievi - di quattro ineludibili variabili. *Prima variabile:* il livello iniziale di padronanza cognitiva di una determinata UD; *seconda variabile:* i tempi e i ritmi dell'allievo (il suo stile cognitivo) nei percorsi di interiorizzazione delle conoscenze; *terza variabile:* i registri linguistici di cui lo scolaro fa più frequentemente uso; *quarta variabile:* i congegni logico/interpretativi da lui messi in atto per apprendere le discipline curricolari.

Siamo alla stazione strategica dell'UD.

• **L'INSEGNAMENTO NON-INDIVIDUALIZZATO.** Si propone da strategia di insegnamento scarsamente assistita dal docente. Nel senso che l'insegnante delega al singolo allievo e/o a gruppi di ricerca la maturazione dei meccanismi cognitivi fondamentali: le padronanze cognitive di partenza, i tempi e i ritmi di assimilazione, i registri linguistici e i congegni logico-formali.

Nell'insegnamento non-individualizzato, il docente si limita a fornire agli alunni (singolarmente o in gruppo) un preliminare chiarimento metodologico sugli obiettivi, sugli strumenti e sui luoghi dove svolgere l'attività di ricerca. Successivamente, discuterà e valuterà, con gli stessi, il prodotto dell'attività inquisitiva e/o euristica (di ricerca e/o di espressione-trasfigurazione creativa).

Siamo alla stazione strategica del PD.

• **I LUOGHI.** Sotto il tetto della Scuola abitano la *classe* e l'*interclasse*: quest'ultima, in forma di atelier, di laboratorio, di aula specializzata et al. Nel fuori/Scuola - inoltre - dovrebbero risiedere le aule didattiche decentrate: vuoi nei territori urbani, in guisa di Teche (biblioteche, pinacoteche, museoteche, mediateche, ludoteche et al.), vuoi nei contesti naturalistici in guisa di Ecosistemi (oasi verdi, parchi, fattorie didattiche, agriturismi et al).

• **LA VALUTAZIONE.** Queste, le sue riconosciute fasi metodologiche.

Anzitutto, la *valutazione formativa*. Questa, assume la veste docimologica del controllo/misurazione - in itinere - delle padronanze cognitive via via accumulate dagli allievi. Come dire, si attiva per lo più al termine di una sotto-UD o di un sotto-PD).

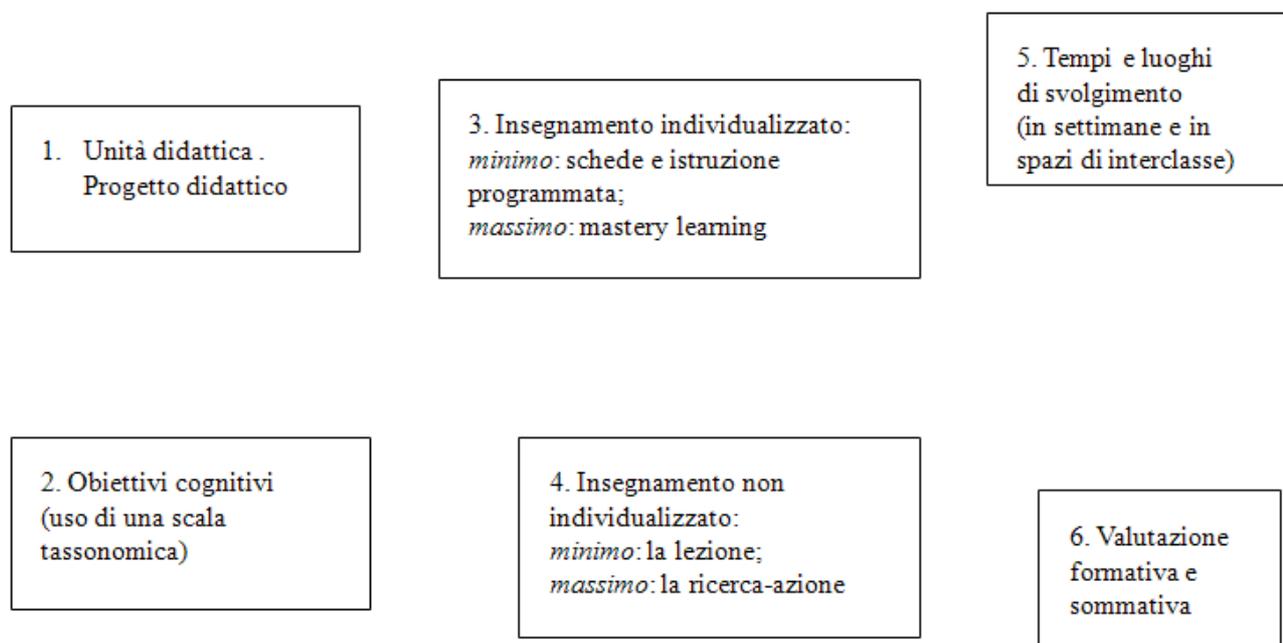
Poi, la *valutazione sommativa*. Questa, assume la veste docimologica del controllo e della misurazione dell'intero percorso di apprendimento di una UD e di un PD.

Di conseguenza, si consiglia di alternare questa duplice procedura docimologica dell'accertamento cognitivo.

Le prove/aperte (per esempio, le interrogazioni, i componimenti, gli esperimenti, i rapporti di ricerca) perché assicurano elevati coefficienti di "discrezionalità" nelle risposte degli allievi.

Le prove/chiose (per esempio, i test oggettivi di profitto tramite prove del tipo vero-falso, corrispondenze, brani da completare, scelte multiple et al.) perché offrono margini ridotti di discrezionalità nelle risposte degli allievi.

### 1.1.2 Seconda tavola: il viaggio della programmazione didattica



## 1.2 Le stazioni dell'apprendimento

### 1.2.1 L'unità didattica - prima stazione della programmazione formativa

La prima stazione della *Pf* veste l'abito dell'UD. Nel mirino di questa strategia di insegnamento e di apprendimento campeggiano le cifre cognitive dell'alfabetizzazione primaria.

Il suo traguardo fa tutt'uno con l'acquisizione delle *conoscenze elementari*. Parliamo degli automatismi e delle condotte cognitive negli ambiti linguistici-matematici-scientifici, nonché delle competenze di primo livello (il sapere, il capire, il fare) nei settori storici, antropologici e artistici.

Attraverso la procedura dell'UD si perviene ad un'ampia e solida accumulazione degli alfabeti linguistici e logico-matematici: irrinunciabili per l'allieva/o che popola l'alba del secondo Millennio. La padronanza linguistica e logico-matematica è compito ineludibile della Scuola dell'obbligo in prospettiva Duemila. Se non vorrà abbandonare il discente - attonito e impotente - in un universo semiologico cifrato da segni ambivalenti, spesso incomprensibili e fors'anche incomunicabili. Sprovvisto della tastiera degli alfabeti di base e, conseguentemente, delle chiavi di lettura necessarie per aprire le mille porte logico/linguistiche che danno accesso all'odierno Pianeta multimediale, l'allieva e l'allievo rischiano grosso. Che le conoscenze appaiano a loro come una confusa ammucciata di clichés informativi, privi di un quadro culturale di senso e di significato.

L'UD si propone, pertanto, come frazione di una materia scolastica o di un'ambito multidisciplinare. La sua specificità è la "rilevanza" cognitiva che possiede in quanto tendenzialmente disseminata di un copioso repertorio di obiettivi di conoscenza-competenza. Al punto da elevarsi a sapere essenziale ed irrinunciabile nel percorso curricolare di una determinata annualità scolastica.

Per essere tale, l'UD deve esporre un triplice distintivo cognitivo.

La *chiarezza*: i suoi contenuti e le sue finalità cognitive vanno esplicitati agli allievi per non introdurli al/buio lungo i sentieri dell'insegnamento e dell'apprendimento.

L'*interconnessione*: i suoi obiettivi di competenza cognitiva vanno vincolati tra loro tramite una relazione disciplinare.

L'*autosufficienza*: i suoi saperi devono godere di compiutezza e di autonomia concettuale.

La determinazione dell'UD spetta al docente di classe. Non può essere delegata al Ministero della pubblica istruzione che difficilmente la qualificherebbe dei citati requisiti formativi. Come dire, appartenere ai saperi essenziali di una disciplina (in quanto sua struttura/nucleo) e, insieme, all'ingegneria didattica dell'insegnante. A partire, dalle strategie metodologiche rivolte alle variabili interne dell'insegnamento e dell'apprendimento: i livelli-capacità degli allievi, le strutture edilizie, le culture locali, lo stile didattico dei docenti et al.).

L'UD va dunque progettata e pianificata. E' attraverso la determinazione dei suoi obiettivi (generali e specifici) che si possono avere dati attendibili sullo specifico peso cognitivo delle singole UD.

L'UD gode di una duplice cifra cognitiva. La prima, contegge un bottino monodisciplinare, la seconda cifra un bottino multidisciplinare.

• **La cifra monodisciplinare.** L'UD, intesa come "frazione" cognitiva di una materia scolastica (identità monodisciplinare), attinge il proprio oggetto di studio dalla banca dei *Pm*. Come dire, si identifica con un punto/nucleo prescrittivo del curriculum. Pertanto, lo specifico alfabetico di un'UD/monodisciplinare fa tutt'uno con le strutture sintattiche di una disciplina: linguistiche, logiche, inquisitive, valutative et al.

A completamento delle citate identità cognitive, aggiungiamo che la selezione e lo svolgimento dell'UD/monodisciplinare è di competenza dell'insegnante.

Le UD vanno selezionate e programmate secondo criteri di gradualità, sequenzialità, espansività cognitiva (dal noto all'ignoto, dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto). Circa la quantificazione annuale, ricerche attendibili documentano che il monte/UD dovrebbe conteggiare cifre tra le 16 e le 20. Con una "ottimizzazione" mensile attorno alle 2/3 UD.

Sono declinazioni quantitative, ovviamente, da declinare in rapporto al comparto scolastico. La Scuola dell'obbligo si attesta sulle 16/18 UD annuali per materia; la Scuola del post-obbligo sulle 18/20 UD annuali per materia.

Ancora un suggerimento programmatico. Le discipline scientifiche tendono ad essere maggiormente frazionate in UD rispetto alle umanistiche (con l'eccezione della lingua straniera), così come nei primi anni di ciascun ciclo scolastico il numero delle UD per materia va tendenzialmente ridotto rispetto agli anni successivi.

• **La cifra multidisciplinare.** La seconda faccia della medaglia dell'UD ha in carico due compiti cognitivi.

Da un lato, è chiamata a mantenere nel proprio mirino strategico le conoscenze/padronanze dell'alfabetizzazione primaria.

Dall'altro, è chiamata a trascendere i confini cognitivi della singola disciplina scolastica per andare-oltre. E raggiungere le spiagge dorate dell'alfabetizzazione secondaria.

Quando l'UD gode di *sguardi multidisciplinari* può allacciare durature interazioni cognitive tra saperi afferenti a più ambiti disciplinari. In questi, si situano - tendenzialmente - cifre cognitive di riconosciuta prossimità culturale. Parliamo dell'area linguistica (lingua italiana, lingua straniera e linguaggi non-verbali), dell'area scientifica (matematica, scienze, educazione tecnica), dell'area antropologica (storia, geografia, studi sociali, educazione civica) e dell'area artistica (gesto, suono, immagine).

Il *binario multidisciplinare* si presenta a raggio corto (l'interdipendenza tra due-tre materie): motivo per cui va percorso e gestito didatticamente da uno o due docenti. Riprendiamo questa linea metodologica.

La *Pf* dell'UD in versione multidisciplinare trova abitualmente sede su due tavoli cognitivi.

• Sul primo tavolo risiedono le *materie scolastiche*. Se espongono una chiara identità disciplinare, allora l'espansione cognitiva postula l'apporto integrativo di saperi affini alla disciplina/pivot. Ad esempio, l'UD della Rivoluzione francese (di paternità storica) può ricevere utili apporti integrativi - quanto a cifre multidisciplinari - dalla geografia, dagli studi sociali, dalla storia economica, religiosa e dell'arte.

• Sul secondo tavolo risiedono le *reti disciplinari*. Se spogliate delle specifiche identità disciplinari, possono occupare zone di intersezione tra più materie scolastiche. Ad esempio, l'UD relativa al concetto-di-tempo può indossare abiti cognitivi di natura storica, letteraria, musicale, scientifica et

al. Circa la quantificazione annuale dell'UD/multidisciplinare, ricerche attendibili suggeriscono UD/multidisciplinari di durata mensile per ogni area curricolare.

## 1.2.2 Il progetto didattico - seconda stazione della programmazione formativa

La seconda stazione della *Pf* veste l'abito del PD.

Nel mirino di questa strategia dell'insegnamento e dell'apprendimento stanno le competenze e le padronanze dell'alfabetizzazione secondaria. Il loro obiettivo formativo fa tutt'uno con l'acquisizione di abilità intellettuali superiori: sia convergenti, sia divergenti. Parliamo delle modalità di analisi e di sintesi, di decostruzione e di ricostruzione, di intuizione e di invenzione.

Siamo nel giardino delle competenze metacognitive: *inquisitive* (il sapere approfondire e sistematizzare conoscenze note), *euristiche* (il sapere scoprire conoscenze nuove) e *creative* (il sapere rieditare, reinventare e trasfigurare conoscenze note).

Il PD si articola in due versioni procedurali: la sua medaglia interdisciplinare espone un duplice volto cognitivo. Il *primo*, riflette l'istruzione prescrittiva dei *Pm*; il *secondo volto* riflette la cultura extramoenia dei saperi urbani e del mondo ecologico.

- *Il PD abita l'istruzione ufficiale.* La prima identità formativa del PD rinvia alla pratica della Ricerca che pesca i propri contenuti investigativi nell'arcipelago disciplinare consacrato dai *Pm*. Il suo obiettivo strategico è di condurre istruttorie di secondo/grado in guisa di indagini supplementari sull'alfabetizzazione primaria. Per lo più veicolata dai mediatori ufficiali dell'istruzione scolastica: la lezione del docente, il libro di testo, la lavagna, la sequenza audiovisuale, il power-point. Il ritorno inquisitivo nella monodisciplinarietà presente nelle UD percorrere una strada obbligata: il sentiero interdisciplinare. Nel senso che qualsivoglia approfondimento-ricostruzione critica, qualsiasi ricerca di secondo grado sulle conoscenze di primo/grado (le UD) postula un'istruttoria ricostruttiva che tenga conto della complessità e della polivalenza sia dei singoli "saperi" disciplinari, sia dei singoli "fatti" socioculturali. Per esempio, la conoscenza/competenza di un argomento geografico chiama in campo irrinunciabili informazioni ed ermeneutiche storiche, scientifiche, economiche, letterarie et al.

- *Il PD abita la cultura dell'ambiente.* La seconda identità formativa del PD rinvia, a sua volta, alla pratica della Ricerca che pesca i propri contenuti investigativi nell'arcipelago sociale ed ecologico della città e del mondo naturale. Le conoscenze mutate dalla cultura dell'ambiente si presentano fuori/sacco (raramente proposte dai *Pm*). Godono dei frutti cognitivi che maturano nei contesti ambientali (urbani ed ecologici) che fanno tutt'uno con l'universo di cose e di valori con cui interagiscono quotidianamente l'allieva e l'allievo.

Come dire, le conoscenze sulle quali il PD fa scattare la sua istruttoria inquisitiva (quanto svolge una Ricerca) intercettano il mondo di vita del discente. Sono sia esperienze socioculturali (problemi/istanze oggi epocali: pace, fame, sfruttamento, colonialismo, emarginazione, terrorismo, et al.), sia vissuti esistenziali (problemi relativi alla relazione del giovane con la famiglia, coi coetanei, con l'altro sesso, con il campo dei sentimenti individuali e collettivi et al).

Circa la quantificazione dei PD, ricerche attendibili suggeriscono una durata trimestrale quando i temi pescano nell'istruzione ufficiale e una loro durata quadrimestrale quando gli oggetti della ricerca pescano nella cultura dell'ambiente sociale e naturale.

- *Gli stili del progetto didattico.* Sono tre i distintivi metodologici che brillano sul petto del PD: lo stile interdisciplinare (la multidisciplinarietà a raggio lungo), lo stile inquisitivo (la pratica della ricerca) e lo stile collegiale (la consuetudine dei docenti al lavoro in team).

Replichiamo il presente teorema didattico.

(a) Lo stile Interdisciplinare. Le conoscenze che frequentano la casa del PD presentano un raggio pluridisciplinare: trasversale sul piano cognitivo. Nel senso che fanno interagire e annodare tra loro competenze a raggio lungo di marca linguistica, storica, scientifica, artistica. Fermo restando che il PD espone sempre una dominanza disciplinare o di area/disciplinare.

Il PD è disseminato di obiettivi di competenza superiore (convergenti e divergenti): raramente di obiettivi cognitivi di tipo elementare e intermedio.

(b) Lo stile della Ricerca. Il PD mette in campo dispositivi di apprendimento che si identificano con i processi di investigazione curricolare. I suoi traguardi cognitivi tendenzialmente non riproducono i *Pm*, ma li rielaborano e li reinventano. Come dire, il PD fa tutt'uno con la pratica inquisitiva: intesa sia come problematizzazione delle conoscenze accumulate (approfondimento critico dei saperi

trasmessi tramite la lezione, il manuale, la lavagna elettronica, il power-point et al.), sia come metodologia di approccio alla cultura (costruzione e uso delle logiche/formali per affrontare e - risolvere problemi cognitivi). In questa prospettiva, il PD si fa contenitore di UD. Nel senso che l'itinerario di indagine-scoperta-costruzione culturale dei saperi può equipaggiarsi di segmenti/nuclei nevralgici delle singole discipline scolastiche (per l'appunto, le UD).

(c) Lo stile Collegiale. La trasversalità a raggio lungo e lo stile investigativo - che danno le ruote alla vettura didattica intitolata ai contenuti (interdisciplinari) e al metodo (della ricerca) - chiamano i docenti alla pratica del *team teaching*: sia nell'insegnamento dell'UD da svolgere in classe, sia nella progettazione del PD da svolgere in interclasse (centro di interesse, atelier, laboratorio et al). L'ideare, il costruire, il condurre, il verificare, insieme, un PD costituisce un passaggio obbligato per i docenti che intendono inoltrarsi lungo i fertili sentieri cognitivi che portano alla seconda stazione della *Pf*.

### 1.2.3 Le tassonomie terza stazione della programmazione formativa

La terza stazione della *Pf* accoglie nella sala d'aspetto la babele delle denominazioni. Siamo nel punto di sosta intitolato agli *obiettivi cognitivi* dei processi di istruzione. Puntare il mirino sui traguardi cognitivi e relazionali dell'istruzione scolastica significa cogliere l'anima didattica del mosaico curricolare: il rapporto dialettico tra *Pm* e *Pf*.

Il bersaglio didattico a cui daremo voce in queste righe porta il nome delle strategie di insegnamento e di apprendimento. Parliamo del trattamento dei traguardi cognitivi della *Pf*. Ovvero, l'entrata sul palcoscenico della classe del *modello tassonomico*: il dizionario dei possibili obiettivi di conoscenza e di competenza da porre a traguardo dei curricoli disciplinari e interdisciplinari.

Nel nostro Paese, la questione tassonomica ha vissuto stagioni instabili e altalenanti. Negli anni sessanta, al suo apparire come strategia di importazione di insegnamento e di apprendimento (in particolare, dagli Stati Uniti), fu accolta con atteggiamenti di preconcetta e ostinata preclusione.

A partire, dalla comunità pedagogica italiana - legata al cult dell'idealismo (l'assioma di un'infanzia tutta fantasia-sentimento-intuizione, e niente/intelligenza: basta ricordare il lungo esilio subito dalla Montessori paladina dell'intelligenza infantile!) - che sancì un perentorio "no" all'uso di una procedura cognitiva colpevole di *cifre comportamentiste*. Popolata, a suo dire, di sequenze cognitive passo-dopo-passo: dal semplice al complesso, dal ripetitivo all'interpretativo, dal concreto all'astratto.

Dopo lunghi anni di illegittimo ostracismo - all'improvviso - il catalogo tassonomico prese a volare nel cielo del belpaese come un aquilone (un best/seller) dell'innovazione didattica. Al punto da salire rapidamente ai primi posti dell'hit parade delle parole nuove, delle strategie pop del fare/Scuola.

Questo duplice (e contrastivo) comportamento ideologico nei confronti della Tassonomia suggerisce - a chi (come noi) impugna una Pedagogia problematica e critica - di prendere le distanze (e a diffidare) dal duplice esercito sia dei denigratori (del no/categorico), sia dei sostenitori (del sì/ plaudente) nei confronti dei repertori tassonomici. Il che significa riconoscere che questa strategia dell'apprendimento (bussola di orientamento dei traguardi cognitivi perseguibili tramite le discipline di insegnamento) se da un lato è titolare di una feconda funzione metodologica (sollecita il docente a esplicitare le proprie intenzioni cognitive nel costruire i percorsi di insegnamento), dall'altro lato potrebbe tramutarsi in un veicolo formalistico e burocratico qualora parcellizzasse anatomicamente i percorsi alfabetici delle giovani generazioni. Questo, dunque, il suo rischio formativo. Programmare burocraticamente i *Pm* può condurre in un'intricata babele lessicale, in una foresta inestricabile priva di una chiara segnaletica d'uscita.

Armati delle necessarie precauzioni pedagogiche, esporremo un *Manifesto terminologico* (corredato di convenzioni semantiche) relativo alla fenomenologia - molto dibattuta, si è detto - degli obiettivi cognitivi dell'istruzione dell'obbligo e del postobbligo. Armati di un pizzico di presunzione, proponiamo un "glossario" che tende a chiarire e a sciogliere la matassa tassonomica.

Il Manifesto terminologico è tendenzialmente articolato su due pagine.

La prima pagina dà nome alle finalità educazionali da porre al centro della vita della Scuola. La seconda pagina dà nome agli obiettivi cognitivi da privilegiare nella *Pf*.

**PRIMA PAGINA.** *Le tassonomie educazionali*: non le consigliamo.

Questa, l'argomentazione. Le sfere affettive e relazionali perseguono comportamenti sociali che non possono essere rinchiusi in tavole tassonomiche. Le loro discutibilissime graduatorie valoriali hanno il volto di "mappe" ideologiche per via dei loro tratti moralistici, adultistici e direttivi. Come dire, si avventurano nel proporre ai docenti una preventiva bussola gerarchica della vita affettiva, sociale ed etica dello studente: da apprezzare e/o da condannare. Di più. Consegnano nelle mani dell'insegnante griglie valoriali di *si* e di *no* da suggerire (imporre?) alla popolazione scolastica.

Il risultato è non solo discutibile, ma da ripudiare con forza. Basti pensare che tali scale stimano negativo il comportamento di uno scolaro che confuta e mette in dubbio le conoscenze santificate dal libro di testo, al punto da reprimere la sua autonomia interpretativa e libertà intellettuale.

Pollice/verso, veto assoluto - da parte nostra - nei confronti di scale volte a gerarchizzare le *finalità educazionali*: arbitrarie perchè assiologiche e dogmatiche.

**SECONDA PAGINA.** *Le tassonomie cognitive*: le consigliamo.

Questa, l'argomentazione. Pur essendo i *Pm* ipotecati da a/priori formativi (l'istruzione risente non poco della visione che il Governo di un Paese attribuisce alla scienza e alla cultura), ci sembra si possa accogliere sotto il tetto curricolare della Scuola una formale "gerarchizzazione" della sua scala degli apprendimenti. Intendiamo argomentare che specifici apprendimenti (per esempio, di *termini* e di *nomenclature*) presentano un più basso coefficiente cognitivo rispetto ad altri (per esempio, di *concetti* e di *fatti*); così come determinate padronanze cognitive (per esempio, di tipo *comprensivo* e *applicativo*) accusano un più debole coefficiente logico/formale se commisurate ad altre di natura meta cognitiva: per esempio, competenze di *analisi-sintesi* e di *intuizione-invenzione*).

Rinforziamo il nostro teorema del no e del sì.

- Siamo decisamente "contro" (pollice/verso) l'irruzione nella Scuola di protocolli tassonomici rivolti a predeterminare (e gerarchizzare) i comportamenti affettivi ed etico-sociali degli allievi.
- Viceversa, siamo decisamente "a-favore" (disco/verde) all'ingresso nella Scuola di protocolli tassonomici volti a qualificare i percorsi intramoenia dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Certo, per utilizzare con rigore scientifico corredi tassonomici occorre un Sistema di istruzione che dichiari una chiara opzione per la *Pf*. Che disponga, quindi, di insegnanti messi nelle condizioni professionali di potere pianificare gli obiettivi di conoscenza e di competenza dei processi di acculturazione scolastica. Come dire, un corpo/docente libero e competente: condizione di partenza per potere "intenzionare" i sentieri dell'apprendimento. Una linea pedagogica possibile, a patto che le allieve e gli allievi siano considerati soggetti/Persone esplorabili-decifrabili-conoscibili: ai quali suggerire sentieri di istruzione rispettosi dei loro stili cognitivi.

Al contrario, appare del tutto incongrua e dannosa l'introduzione di *tassonomie cognitive* in una Scuola di stampo spontaneistico/casualistico che opta per la linea formativa della non-progettabilità dell'istruzione: nella convinzione che l'infanzia e l'adolescenza siano pianeti misteriosi-indecifrabili-inconoscibili. Impugnano l'assioma che le prime età della vita - tesi che non condividiamo - prendono luce (e maturano) sulla scia delle loro virtualità innate: da lasciare emergere e crescere senza l'azione intenzionale (quindi, progettuale) dell'insegnante.

Siamo al cospetto di una visione "naturalistica" della Formazione che apre la porta all'ostracismo nei confronti di qualsivoglia procedura di previsione e di programmazione dei percorsi di insegnamento e di apprendimento: con l'ausilio di quadri tassonomici a difesa delle pari opportunità cognitive (principio democratico ed egualitario) delle giovani generazioni.

### a) Un edificio a tre piani

Si è detto. La *Pf* delle discipline curricolari (lingua-matematica-scienze-storia-geografia-arte et al) utilizza per lo più il volante metodologico dell'UD, mentre gli ambiti multidisciplinari e le attività interdisciplinari (di ricerca) impugnano tendenzialmente il volante metodologico del PD.

Per programmare con credibilità scientifica e con rigore formale un'UD o un PD appare un passaggio obbligato la determinazione del loro specifico cognitivo. Nel senso che va posta sulla cattedra della classe la carta geografica (il dizionario) degli obiettivi di conoscenza-competenza codificata dalla Tavola tassonomica. Rinforziamo il concetto. Gli insegnanti che intendono costruire percorsi formativi coerenti e affidabili sono invitati a preterminare un accurato check-up alfabetico delle singole UD e PD.

La *mappa tassonomica* - bussola di orientamento della duplice via delle conoscenze e delle competenze cognitive - si fa apprezzare da lente di ingrandimento dei saperi e dei metasaperi da disseminare nelle UD e nei PD. E' un telescopio prezioso che dà sicurezza e garanzia procedurale all'insegnante lungo il viaggio della *Pf*. Ovvero, suggerisce la strada cognitiva più sicura e le procedure più idonee da utilizzare.

Se al "bivio" delle strategie dell'apprendimento optare per itinerari individualizzati o non individualizzati; se svolgere le UD e i PD negli spazi didattici della Scuola (nelle classi, nei laboratori, negli ateliers) oppure nelle aule didattiche decentrate del territorio (urbane o ecologiche); se usare prove aperte o chiuse di controllo degli apprendimenti.

Mettiamo alla "moviola" - su schermo gigante e al rallentatore - la *bussola tassonomica*: preziosa apparecchiatura di bordo per il viaggio dell'UD e del PD.

I suoi punti cardinali - in termini di gerarchia degli apprendimenti - testimoniano le potenzialità cognitive (ma anche espressivo/creative, si badi bene!) delle singole discipline curriculari.

In quanto scienza che studia e definisce la scala gerarchica dei percorsi dell'apprendimento, la Tassonomia aiuta il docente sia nella codificazione preventiva dei traguardi di conoscenza e di competenza degli allievi (il sapere e il saper fare), sia nella scelta - logicamente fondata - delle procedure di svolgimento delle strategie individualizzate o non/ individualizzate, dei luoghi e dei tempi nonché delle pratiche di misurazione dei saperi acquisiti.

L'ipotesi metodologica a fondamento della Teoria tassonomica è che l'alunno matura le potenzialità e le risorse della sua sfera cognitiva se è messo nelle condizioni di salire - uno dopo l'altro - i pioli della scala degli apprendimenti. Conquistando, in successione, prima le prestazioni cognitive *elementari* (occasionalità, instabili, a raggio breve), poi le *intermedie* e infine le *superiori* (complesse e strutturate: di natura stabile e permanente).

La Tavola tassonomica che proponiamo integra, insieme, gli apporti delle teorie dell'apprendimento di marca comportamentista, strutturalista e piagetiana. E' una casa cognitiva a tre piani: i piani-bassi (sede degli apprendimenti elementari), i piani-di-mezzo (sede degli apprendimenti intermedi) e l'Attico (sede degli apprendimenti superiori: convergenti e divergenti).

## b) Il mappamondo cognitivo

Entriamo nel dettaglio del mappamondo degli obiettivi cognitivi.

- *Gli apprendimenti elementari*. Su il sipario sul piano/primo della casa della conoscenza dai variati arredi tassonomici. Siamo sul "piolo" della scala intitolata agli apprendimenti elementari: ovvero, al *sapere alfabetico*. Su questo, si raccolgono le conoscenze occasionali: temporanee e a raggio breve. Parliamo dell'accumulazione cognitiva frutto di memorizzazione-ripetizione delle conoscenze che provengono dalla lezione dall'insegnante, dal libro di testo, dal power-point e altro. La competenza intellettuale a cui mira è il sapere ricordare e il sapere riconoscere un contenuto alfabetico in forma identica a quella in cui è stato originariamente presentato. Quindi, il sapere memorizzare e il sapere accumulare automatismi disciplinari e cognitivi su più contenuti; l'acquisire termini, simboli, date, concetti, principi; l'eseguire operazioni elementari e procedimenti automatizzati; il classificare e l'ordinare secondo criteri noti.

- *Gli apprendimenti intermedi*. Su il sipario sul piano/secondo della casa della conoscenza dai variati arredi tassonomici. Siamo sul "piolo" intitolato al *capire*. Cioè a dire, al sapere comprendere, al sapere eseguire e al sapere applicare le conoscenze raccolte (in forma riproduttiva) nel primo piano della casa della conoscenza. Siamo alla *comprensione* dove prendono dimora le capacità del descrivere, dell'applicare e del controllare i saperi acquisiti.

- *Gli apprendimenti superiori*. Su il sipario sul terzo piano - l'Attico - della casa della conoscenza dai variati arredi tassonomici. Siamo sull'ultimo "piolo" - i piani alti - della scala tassonomica dove sono alloggiate le prestazioni intellettuali convergenti e divergenti.

(a) Il versante-della-convergenza (il sapere smontare e ricostruire conoscenze secondo uno schema cognitivo predeterminato) mira all'acquisizione di una triplice competenza: l'analisi, la sintesi e il metodo.

L'*analisi* può essere definita come la capacità di sapere classificare conoscenze (termini, fatti, concetti) e decodificare linguaggi; la capacità di sapere confrontare relazioni tra realtà-fatti-concetti evidenziando le caratteristiche non note; la capacità di sapere cogliere e scegliere i criteri regolativi di principi e strutture.

La *sintesi* può essere definita come la capacità sia di produrre comunicazioni, raccontare esperienze, narrare vissuti, sia di costruire procedimenti e di risolvere problemi.

Il *metodo* può essere definito come la capacità di cogliere sia i nuclei concettuali di una situazione problematica, sia il modo di pensare letterario, storico, scientifico, artistico et al.

(b) Il versante-della-divergenza (obiettivo: abilitare l'allievo a trovare più soluzioni per uno stesso problema) mira a una duplice padronanza: l'intuire e l'inventare.

L'*intuire* può essere definito la capacità di ipotizzare, di cogliere e scoprire il problema "chiave" di una sequenza cognitiva o di un'esperienza.

L'*inventare* può essere definito la capacità di adottare soluzioni originali, di formulare strategie, di creare idee e materiali in campo artistico e tecnico-scientifico.

Siamo entrati nella bottega della fantasia e della creatività.

### 1.3 Terza Tavola: La Tassonomia madre

---

**Apprendimenti elementari.** Il Sapere. (Il *sapere di...*). Apprendimento come fissazione/riproduzione di informazioni provenienti dall'esterno. L'allievo sa ricordare, riconoscere e ripetere – parlare, leggere, scrivere di una conoscenza disciplinare (termini, fatti, concetti, regole) – così come è stata presentata in classe.

---

#### OBIETTIVI COGNITIVI GENERALI

#### OBIETTIVI COGNITIVI SPECIFICI

1. *Memorizzare*

- 1.1. Riconoscere e usare un termine
  - 1.2. Riconoscere e usare un simbolo
  - 1.3. Riprodurre la definizione di un concetto
  - 1.4. Riprodurre l'enunciato di una regola cognitiva
- 

2. *Automatismi disciplinari*

- 2.1. Eseguire operazioni elementari
  - 2.2. Eseguire procedimenti automatizzati
- 

3. *Automatismi cognitivi*

- 3.1. Classificare secondo un criterio noto
  - 3.2. Eseguire sequenze cognitive
- 

---

**Apprendimenti intermedi.** Il Capire. (Il *sapere da...*). Apprendimento come prima elaborazione delle informazioni acquisite. L'allievo sa descrivere e applicare le conoscenze raccolte su più linguaggi e su più moduli interpretativi ed applicativi. Il sapere da storico, da matematico, da scienziato, da geografo, etc.

---

#### OBIETTIVI COGNITIVI GENERALI

#### OBIETTIVI COGNITIVI SPECIFICI

1. *Descrivere le conoscenze*

- 1.1. Descrivere fatti-procedimenti-immaginari cognitivi
  - 1.2. Riconoscere un concetto-principio-regola
  - 1.3. Sunteggiare fatti-procedimenti-immaginari cognitivi
  - 1.4. Cambiare codice (linguaggio) a conoscenze note
- 

2. *Applicare e controllare le conoscenze*

- 2.1. Eseguire regole-procedimenti logico-formali
  - 2.2. Applicare conoscenze-procedimenti ad altri contesti cognitivi
  - 2.3. Controllare e giustificare le conoscenze acquisite
  - 2.4. Stimare i risultati delle conoscenze acquisite
-

---

**Apprendimenti superiori convergenti.** Pensiero “convergente”. Processo di scomposizione-sistematizzazione-ricostruzione mentale ed operativa dei contenuti di una data unità di conoscenza. Analisi e sintesi a tempi lunghi. Acquisizione di un metodo.

---

**OBIETTIVI COGNITIVI GENERALI**

**OBIETTIVI COGNITIVI SPECIFICI**

---

1. *Analisi*

- 1.1. Analizzare e decodificare
  - 1.2. Confrontare, scegliere, decidere
  - 1.3. Impostare un ragionamento *induttivo*
  - 1.4. Prevedere e stimare situazioni convergenti
- 

2. *Sintesi*

- 2.1. Sintetizzare e schematizzare contenuti, concetti e metodi
  - 2.2. Impostare un ragionamento *deduttivo*
  - 2.3. Generare e risolvere problemi
- 

3. *Medodo*

- 3.1. Cogliere le strutture interne di una situazione problematica
  - 3.2. Prendere coscienza del modo di pensare matematico, storico, scientifico, et. al.
- 

**Apprendimenti superiori divergenti.** Pensiero “divergente”. Processo di scoperta di terreni cognitivi ancora inediti ed invenzione di più soluzioni per uno stesso problema. Analisi e sintesi a tempi corti.

---

**OBIETTIVI COGNITIVI GENERALI**

**OBIETTIVI COGNITIVI SPECIFICI**

---

1. *Intuizione*

- 1.1. Prevedere e formulare ipotesi o controipotesi
  - 1.2. Tentare soluzioni
  - 1.3. Riconoscere il problema-chiave
  - 1.4. Intuire un nuovo concetto
- 

2. *Invenzione*

- 2.1. Inventare per analogia procedimenti, concetti e principi
  - 2.2. Estrapolare procedimenti, concetti e principi
  - 2.3. Formulare problemi nuovi e soluzioni logico-formali inedite
-

#### 1.4 Quarta Tavola: Mappa delle specificazioni degli obiettivi cognitivi

<b>I tre piani tassonomici</b>	<b>OCS</b>	<b>UD n.1</b>	<b>UD n.2</b>	<b>UD n.2</b>	<b>Etc.</b>	<b>PD n.1</b>	<b>PD n.2</b>	<b>PD n.3</b>	<b>Etc.</b>
<b>Apprendimenti elementari</b>	1.								
	2.								
	3.								
	1.								
	2.								
	3.								
<b>Apprendimenti intermedi</b>	1.								
	2.								
	3.								
	1.								
	2.								
	3.								
<b>Apprendimenti superiori convergenti</b>	1.								
	2.								
	3.								
	1.								
	2.								
	3.								
<b>Apprendimenti superiori divergenti</b>	1.								
	2.								
	3.								
	1.								
	2.								
	3.								

## 1.5 Le strategie individualizzate - quarta stazione della programmazione formativa

### 1.5.1 Un duplice trenino

I due trenini della **Pf** portano scritto sulle loro locomotive il nome rispettivamente di UD e di PD.

La prima locomotiva (intitolata alle UD) traina i nuclei significativi di una materia scolastica, le strutture cognitive di uno statuto disciplinare.

La seconda locomotiva (intitolata ai PD) si inoltra lungo gli itinerari della Ricerca: l'investigazione/scoperta sia dei **Pm** tramite approcci interdisciplinari, sia dell'universo culturale extramoenia - urbano ed ecologico - di cui è testimone e partecipe l'allievo.

L'adozione di un duplice binario della **Pf** richiede la pratica di strategie metodologiche adeguate (coerenti e congruenti) per il singolo discente. Più precisamente, chiede al docente di prevedere un congruo uso di *procedure individualizzate*. Quale, l'argomentazione pedagogica e didattica a sostegno del nostro teorema formativo?

- I percorsi di *apprendimento individualizzato* (frequentati abitualmente da UD) implicano una programmazione per obiettivi cognitivi (il sapere, il sapere-fare, il sapere-creare) in grado di tenere conto sia dei livelli di partenza, sia dei tempi-ritmi di apprendimento, sia delle modalità di conoscenza di ciascun alunno. Richiede l'allestimento di itinerari cognitivi contrassegnati da fermate in itinere, da controlli intermedi, da fasi di recupero individuale.

Conseguentemente, i percorsi cognitivi delle materie curriculari (UD) vanno predisposti su tracciati gradualistici, sistematici e cumulativi di saperi prescrittivi (**Pm**) che muovano dal semplice al complesso, dal noto all'ignoto, da comportamenti cognitivi elementari a comportamenti cognitivi intermedi e superiori.

Un approccio di tal/fatta ai saperi disciplinari utilizza abitualmente molteplici materiali didattici: semplici e di minima, come le *schede*; complessi e di massima, come il *mastery learning*.

- A loro volta, i percorsi di apprendimento *non-individualizzato* (abitualmente frequentati da PD), non potendo per loro natura tenere conto dei livelli-tempi-modi cognitivi di ciascun allievo, raramente mettono in campo itinerari didattici strutturati e programmati. Il docente si limita a fornire agli alunni una stimolazione di partenza: l'invito ad approfondire determinate conoscenze prescrittive e/o la proposta di neofiti argomenti di ricerca interdisciplinare. Dopodiché, vengono lasciate in gestione all'allievo e all'allieva le successive fasi di approfondimento e di scoperta culturale.

La procedura *non-individualizzata* più semplice e di minima si chiama Esperimento (la verifica empirica di conoscenze acquisite); la procedura *non-individualizzata* più complessa e di massima si chiama Ricerca (letteraria, storica, scientifica, socio-economica, artistica et al.).

### 1.5.2 Classi eterogenee e Mastery learning

**LA METODOLOGIA DELLE CLASSI ETEROGENEE.** Si è detto. La Scuola ha sempre più il dovere di moltiplicare le occasioni di individualizzazione dei percorsi di istruzione allo scopo di soccorrere gli allievi che accusano crescenti disavanzi nel profitto curricolare.

L'individualizzazione dei percorsi di insegnamento e di apprendimento è possibile a patto di dare le ruote alla Metodologia delle classi eterogenee (Mce) che si fonda sulla pratica dei gruppi-a-livello. Ovvero, sull'organizzazione della classe per gruppi di allievi omogenei quanto a rendimento cognitivo.

La Mce pratica una strategia cognitiva dagli elevati coefficienti di individualizzazione. E' attenta sia ai livelli-tempi-capacità di apprendimento di ciascun allievo, sia alle dinamiche di classe durante la composizione e la scomposizione dei gruppi-a-livello: quando, gli alunni transitano con grande permeabilità da un gruppo all'altro.

La Mce sconfessa (e nega) due postulati. Una truffa e un pregiudizio.

È una truffa pedagogica il postulato che si fonda sul principio dell'apprendimento contestuale e simultaneo per tutti gli allievi di una classe.

È un pregiudizio ideologico la tesi secondo cui differenziare il percorso che porta alla conquista delle conoscenze (tramite strategie individualizzate per gruppi a livello) sia un'operazione di discriminazione, selezione, ghettizzazione degli allievi.

Al contrario, noi patrociniamo con forza la strategia - a Scuola - di procedure didattiche scandite su gruppi temporanei di livello, al fine di porre i docenti nelle condizioni migliori per attivare

percorsi cognitivi individualizzati: ritagliati sui livelli di competenza (cognitiva e metacognitiva) di ciascuno scolaro e di ciascuna scolara.

La strategia dei gruppi-a-livello va raccomandata a una condizione. Questa. Che i gruppi siano temporanei e mobili. Il che significa respingere ogni loro pietrificazione in soluzioni fisse, immutabili, permanenti.

Per sgomberare ulteriormente questo terreno da possibili fraintendimenti metodologici, rinforziamo il concetto con un no fermo, con un sì con riserva e con un duplice sì convinto.

- No fermo ad una Mce che identifichi i gruppi a livello con la divisione degli allievi in classi disciplinari gerarchizzate per rendimento (la classe A, B,C di matematica, scienze, lingua straniera, e così via).

- Sì con riserva ad una Mce che riproduca il modello inglese del setting: gruppi di livello fissi e gerarchizzati (il gruppo A, B, C) per le materie più ostiche. La temporalità del setting è annuale, ma gli allievi godono sempre della possibilità di scivolare da un gruppo all'altro in rapporto alle loro variazioni di rendimento.

- Sì convinto ad una Mce che utilizza i gruppi-a-livello durante lo svolgimento delle UD più ostiche e selettive delle discipline curriculari.

Siamo al cospetto del modello inglese dello *streaming*: strategico e temporaneo per depistare e individualizzare i nuclei più complessi e difficili presenti nelle singole discipline.

- Sì convinto, infine, ad una Mce che fa tutt'uno con la pratica del *Mastery learning* che prevede la formazione di gruppi a livello soltanto

durante le fasi di "recupero". Cioè a dire, quando la valutazione formativa (in itinere) documenta l'esistenza di scolari bisognosi di ritornare - a causa delle loro vistose lacune - sui contenuti precedentemente affrontati tramite la costituzione di gruppi/recupero: per l'appunto, di livello.

**IL MASTERY LEARNING.** La procedura di insegnamento e di apprendimento denominata *Mastery learning* (apprendimento per padronanza) porta sulla testa la corona di strategia didattica "regina". Sia per l'attenzione che riserva ai tempi e ai modi di apprendere di ciascun alunno (prevedendo sempre il gruppo: lo stare con gli altri), sia per l'attenzione che riserva a dispositivi di recupero volti a soccorrere gli scolari che accusano difficoltà e/o ritardi nei percorsi di assimilazione delle conoscenze: disciplinari e interdisciplinari.

Certo. Il docente non può inostrare l'intero corso disciplinare su binari individualizzati: occorrerebbe disporre di un orario/doppio di cattedra. Per questo, dovrà fare scivolare su binari individualizzati soltanto le UD più ostiche. In metafora, le tappe di montagna dei *Pm*. Intendiamo affermare che nei tempi dell'insegnamento, il docente è chiamato a operare la scelta tra procedure individualizzate e procedure non-individualizzate a seconda del soggetto che conosce e degli oggetti di conoscenza. Alternando dette procedure didattiche in rapporto sia agli interessi e alle capacità degli allievi, sia alla complessità cognitiva delle singole UD.

In sintesi. Le strategie individualizzate (a partire dal *Mastery learning*), vanno introdotte in classe quando le difficoltà dei saperi disciplinari reclamano metodologie di ottimizzazione dell'insegnamento.

Osserviamo più da vicino i connotati peculiari del *Mastery learning* quale leader indiscusso delle procedure individualizzate.

Questa, la sua catena didattica procedurale, i dieci suoi anelli strategici.

- Primo anello didattico. La suddivisione della materia scolastica in UD.

- Secondo anello didattico. La determinazione degli obiettivi cognitivi specifici (ocs) dell'UD e la redazione della mappa delle sue specificazioni.

- Terzo anello didattico. Scelta del *Mastery learning* (strategia individualizzata) quando l'UD condensa un elevato numero di ocs negli apprendimenti elementari e intermedi.

- Quarto anello didattico. Divisione dell'UD in sottounità. Si inizia il viaggio dando le ruote alla "masterizzazione" della prima sottounità.

- Quinto anello didattico. Suddivisione degli alunni in gruppi eterogenei (5-6 unità) per rendimento cognitivo: a ciascuno dei quali viene distribuito il *fascicolo di studio* della prima sottounità.

- Sesto anello didattico. L'aggregazione degli allievi può essere per gruppi a/livello (dal profitto omogeneo) o per gruppi misti (dal profitto disomogeneo).

- Settimo anello didattico. Somministrazione di un fascicolo di studio ad ogni allievo: è un pacchetto cognitivo che affronta i contenuti della prima sottounità attraverso materiali mutuati da manuali, da enciclopedie, da riviste scientifiche, da settimanali o altro.

- Ottavo anello didattico. La valutazione formativa. Studiata dagli allievi il fascicolo della prima sottounità (in gruppo: discutendo e confrontandosi), il *Mastery learning* prevede uno stop. Il fine è

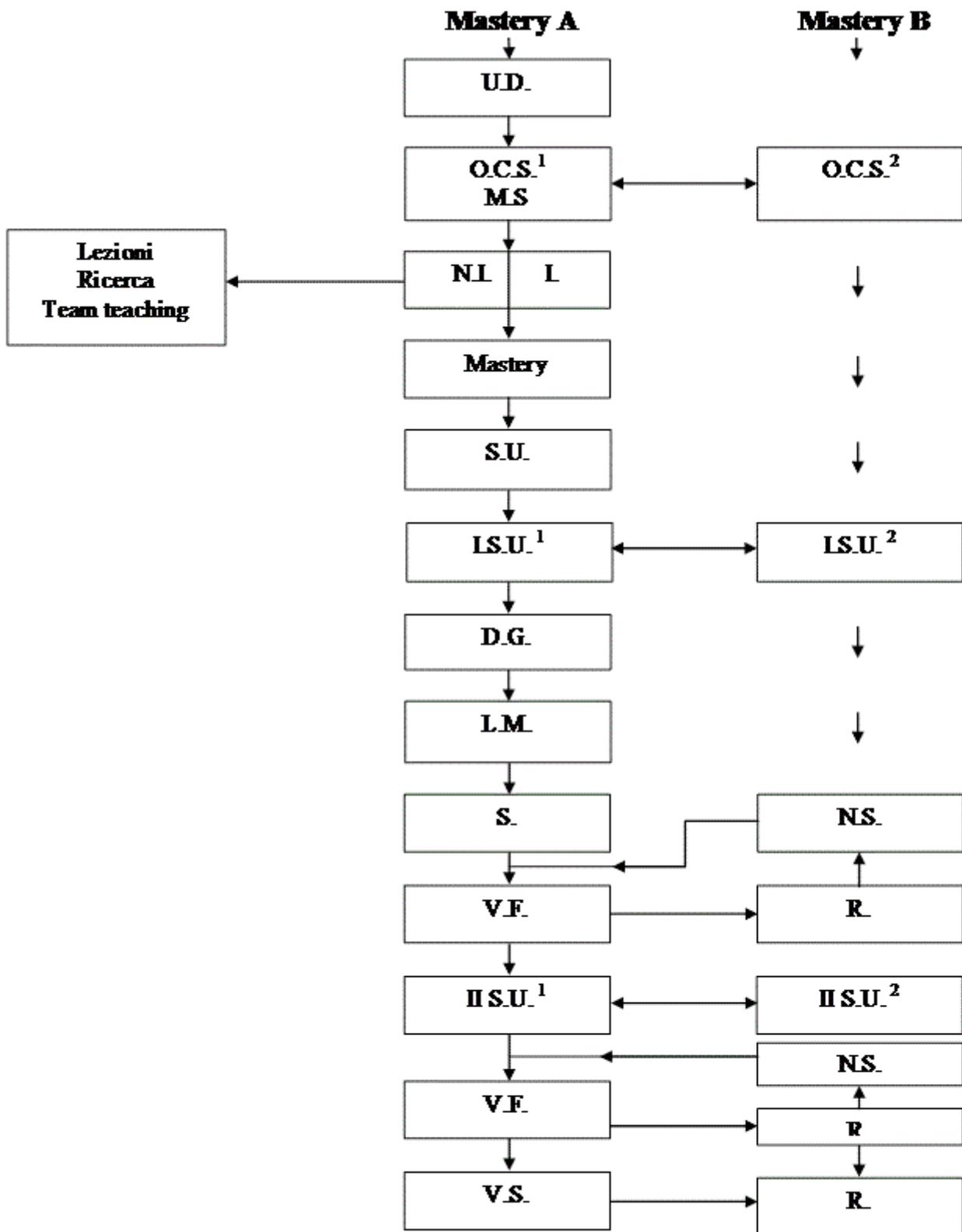
di verificare le conoscenze/padronanze acquisite dagli scolari disseminati nei vari gruppi. Con la valutazione formativa non si mira a ratificare - con un voto - i profitti raggiunti dagli allievi, ma piuttosto a cogliere, all'atto del loro emergere, le conoscenze non/comprese, le competenze non/assimilate, le lacune sorte durante la prima sottounità. L'obiettivo formativo è di cogliere sul nascere le difficoltà cognitive, evitando il loro accumularsi che renderebbe improbo il "recupero".

- Nono anello didattico. Registrate, tramite la valutazione formativa, le conoscenze/competenze degli allievi, gli insegnanti sono chiamati a predisporre itinerari alternativi di apprendimento. Una sorta di modulo di "recupero" che riprende, con altri materiali didattici, la precedente sottounità didattica.

- Decimo anello didattico. Svolgere l'UD secondo la metodologia del Mastery learning significa predisporre *più* valutazioni formative (una per ogni sottounità). A conclusione dell'UD, l'ultimo atto didattico è la verifica finale - detta sommativa - che documenta l'intero quadro degli ocs dell' UD.

Sintetizziamo, tramite un algoritmo, la catena del Mastery learning: corredata da un Mastery/B per gli alunni in forte difficoltà lungo i percorsi dell'istruzione dell'obbligo e del postobbligo.

### **1.6 Quinta Tavola - La catena A del mastery learning. Il percorso per alunni in difficoltà di apprendimento: mastery B**



**Legenda:** U.D.: unità didattica – O.C.S.: obiettivi cognitivi specifici – MS: mappa delle specificazioni degli obiettivi – N.I.: (non) individualizzato – S.U.: sotto unità – D.G.: divisione in gruppi – L.: gruppi a livello – M.: gruppi misti – S.: somministrazione – N.S.: nuova somministrazione – V.F.: valutazione formativa – V.S.: valutazione sommativa – R: recupero

## 1.7 I luoghi del fare scuola - quinta stazione della programmazione formativa

### 1.7.1 Slarghiamo le pareti della classe

**AULA MIA PUR SPRANGATA CHE TU SIA.** Uno dei culti officiati nel tempio della Scuola tradizionale richiama il mito dell'*insegnante single* posto a baricentro della Formazione. Siamo al cospetto del tandem docente-scolaro: è l'icona di un insegnante che vive e lavora nella propria classe. E basta. Un'aula tuttologa, dunque, che accompagna alla porta (in quanto esperienze non gradite) la progettazione collegiale, il lavoro in team, il confronto tra i docenti dei risultati formativi del plesso scolastico.

Questo, il risultato a perdere. L'orologio della classe batte raramente le ore destinate alla didattica-in-équipe.

A dipingere la figura di un insegnante dipinto di solitudine e di asocialità professionale ha concorso, sicuramente, il vessillo della *libertà dell'insegnamento*: sventolato dalle Pedagogie di Stato come contropartita al reiterato suo declassamento al ruolo di "manovale" dei processi formativi delle giovani generazioni.

La libertà didattica - se enfatizzata a illusorio altare dell'istruzione - legittima, di fatto, un'antica atrofia culturale patita dai docenti. Confinati a gestire un angusto e svalutato angolo decisionale: la scelta e l'uso dei ferri del mestiere e delle apparecchiature didattiche. Morale, una inesistente autonomia professionale. Perché sia il modello progettuale e organizzativo della Scuola, sia il suo impianto curricolare sono già/dati. Confezionati di tutto punto dal Ministero della pubblica istruzione: quindi, soltanto da scartare e dare in pasto agli allievi. Siamo al cospetto di una subalternità meramente esecutiva dell'insegnante che l'acquisita "autonomia" scolastica non è stata ancora messa nelle condizioni di licenziare dalle sue pareti.

Smascherare e denunciare il potere fittizio della libertà didattica dei docenti - orizzonte di perentorie affermazioni di principio, ma vuoto di un'effettiva Governance culturale - significa mettere a nudo il principio di "autonomia" della Scuola militante. Ridotta a fiore appassito da portare all'occhiello, a esile e precario confine tra la presunta sua onnipotenza e l'effettiva sua impotenza.

Sono due immagini della stessa medaglia che trascinano l'insegnante sulle spiagge di una *solitudine professionale* cosparsa di un esasperato individualismo e, a volte, anche di un medievale qualunque formativo.

La libertà didattica come assegno-in-bianco, dunque. Il suo valore curricolare non trova riscontro nelle periferie scolastiche, dove risulta spendibile solo alle condizioni volute dal Centro: il Ministero della pubblica istruzione. In sintesi. Libertà didattica come coscienza privata del docente, come bandiera professionale sotto la cui insegna si concede il passaggio ad una lunga teoria di alibi pedagogici e di inadempienze metodologiche.

Libertà didattica senza spazio e senza tempo. Vera e propria franchigia professionale, di cui l'insegnante può servirsi arbitrariamente. Anche per fare-male-Scuola. Succede, quando veste i panni di un sacerdote dell'educazione, quando si atteggia a mentore dallo scettro carismatico con il quale piega gli allievi alla sua *Weltanschauung* professionale. Questi alunni sono i "miei": l'azione formativa e i percorsi dell'apprendimento sono una questione privata tra me e i miei scolari!

**IDEA. METTIAMO IN CASTIGO L'AULA.** La Scuola del belpaese è da tempo chiamata a portare a termine una rivoluzione didattica di stampo copernicano tendente a considerare spazio didattico non solo l'aula/classe, ma l'intero plesso scolastico. E oltre.

Intendiamo riferirci alla strategia delle classi/aperte che, favorita oggi dal vistoso decremento della natalità e dalla conseguente disponibilità di spazi extraclasse, può mirare finalmente a un'organizzazione più qualitativa del Plesso: sia per aule/classi (aule "madri"), sia per aule/specializzate (aule "figlie"). Queste ultime, articolate lungo due soluzioni strutturali.

Da un lato, i Laboratori disciplinari a carattere permanente (idonei per cucinare UD di lingua straniera, storia, geografia, matematica, scienze et al.); dall'altro lato, le aule a Progetto di natura multidisciplinare e a carattere mobile (idonee per cucinare PD: allestimenti teatrali, produzioni musicali, ricerche, esperimenti, et al.).

Questa, la rivoluzione epocale. Demolire il vecchio scafandro del *gradedsystem* (che nega la libera maturazione delle competenze individuali e imprigiona gli scolari nei banchi della classe) e offrire - in alternativa - un'ampia e ricca circolazione del traffico didattico all'interno della Scuola. L'obiettivo formativo? Assicurare ai percorsi di apprendimento un'effettiva mobilità verticale, in grado di dare risposte - in tempo reale - al discontinuo fronte di avanzamento di ciascun allievo.

Siamo al cospetto del teorema didattico della *nongraded school*: possibile, a patto che goda della propedeuticità di classi/aperte. Queste, dissacrano il culto - palesemente direttivo e adultocentrico - di un'istruzione impacchettata in annualità e in Programmi fiscali (prontuari di un'alfabetizzazione sacrale, divisa e parcellizzata) a favore di un apprendimento longitudinale senza classi e privo di barriere d'esame.

Un replay. Alle classi/aperte si assegna il compito - sicuramente dirompente - di elevare l'intero plesso a contesto di convivialità e di istruzione: disseminato sia di luoghi/classe (che restano in vita), sia di luoghi/interclasse (laboratori e atelier: aule comuni, aule specializzate, aule a progetto et al.). Fino all'incontro fatale con le aule didattiche decentrate presenti nel territorio extrascolastico. Queste, sia nella versione di Teche (ludoteche, biblioteche, pinacoteche, museoteche, musicoteche et al), sia nella versione di Parchi (ecosistemi fluviali, vallivi, collinari, fattorie didattiche, agriturismi et al).

Attenzione, però. Quanto affermato postula una preliminare riflessione sia pedagogica, sia metodologica.

- E' *pedagogica* la constatazione che i differenti rendimenti cognitivi che tuttora accusano gli allievi - spesso sradicati dalle contrade nate e catapultati in realtà urbane a loro sconosciute e indecifrabili - chiedono una Scuola capace di assicurare alla sua utenza una compiuta alfabetizzazione primaria: cioè a dire, la padronanza delle grammatiche-sintassi delle conoscenze di base. Obiettivo perseguibile mantenendo in vita i tempi dell'istruzione di base nella classe. Parliamo di quel canonico luogo formativo (l'aula/classe, per l'appunto) nel quale i docenti si fanno carico della responsabilità professionale di fornire a tutti gli allievi un background di competenze cognitive. Ineludibili per assicurare sia una effettiva riduzione degli scarti culturali di partenza, sia una progressiva uguaglianza delle opportunità formative. Bandiera a scacchi difficilmente transitabile se negli Istituti scolastici dovessero proliferare modelli didattici centrati sulla morte-della-classe. Su un apprendimento fondato soltanto sulla "libera" scelta, da parte dei discenti, dei propri itinerari cognitivi: cioè a dire, sull'autonoma spendita dei contenuti e dei tempi dell'apprendimento.

Abbandonato e indifeso sotto il giogo dei propri condizionamenti sociali, privato di precoci chiavi di decodifica e di scoperta autonoma del proprio universo di vita, il discente - qualora libero di costruire i propri sistemi di comunicazione e i propri schemi mentali - sarebbe una facile preda delle esche ideologiche degli odierni consumi mediatici.

- E' *metodologica* la constatazione che il personale docente - se stampato su professionalità individualistiche e insignito del carisma dell'infalibilità dei saperi che celebra in classe - difficilmente potrebbe abdicare alla propria tradizione professionale e alla propria ritualità didattica per inoltrarsi lungo le strade alternative della *nongraded school*.

Di qui la necessità di una fase storica intermedia. Una stagione in itinere che abbia per fulcro metodologico il citato progetto delle classi/aperte. Queste, pur prevedendo una diversa organizzazione e utilizzo didattico degli spazi presenti sotto il tetto della Scuola, teorizzano il mantenimento sia della vita di classe (dove si cucinano prevalentemente conoscenze di base: riproduttive e interpretative), sia della vita di interclasse in laboratori e in atelier (dove si cucinano metaconoscenze: tramite attività inquisitive ed euristiche di ricerca e di creatività).

### 1.7.2 Che spreco. C'è un laboratorio in più

Osserviamo il copioso bottino formativo che l'open/classroom - nel nome dei Laboratori - potrebbe raccogliere lungo il suo triplice percorso curricolari: il versante organizzativo, il versante culturale e il versante metodologico dei singoli gradi scolastici.

- **Il versante organizzativo.** Le classi aperte possono diventare una carta vincente per liquidare la logica gerarchica, individualistica e isolante che incrosta ancora pesantemente la Scuola del belpaese. Come dire, l'open/classroom impegna il Plesso a slargare e a qualificare i contesti dell'apprendimento e della socializzazione intramoenia.

Questo, il teorema. Le classi aperte sono in grado di assicurare

(a) una piena *socializzazione degli allievi*, dal momento che possono fruire di molteplici occasioni di aggregazione/disaggregazione di gruppo (piccolo-medio-grande) riducendo non poco l'individualismo che permea la vita di classe;

(b) una intensa *socializzazione tra i docenti*, dal momento che motivano a lavorare collegialmente: programmando, conducendo, verificando - insieme - vuoi i progetti di ricerca, vuoi le attività espressivo/creative;

(c) una significativa *democratizzazione* dei modelli culturali trasmessi dalla Scuola. Traguardo transitabile se le cifre etico-sociali dell'allievo non restano in ostaggio all'insegnante di classe, ma si riversano su altri docenti testimoni di altri/linguaggi e di altri modelli/socioculturali..

• **Il versante culturale.** Le classi "aperte" godono di buone chances per sdogmatizzare l'istruzione ufficiale che circola nella Scuola.

(a) Da una parte, assicurano all'allievo - tramite l'alternanza didattica classe/interclasse - *saperi critici* (nell'interclasse si depurano le UD accumulate in classe) e *unitari* (i PD di interclasse aprono ad approcci interdisciplinari, a scavi interpretativi dei curricoli ministeriali).

L'open/classroom, infatti, utilizza le risorse formative dell'ambiente sociale e naturale extramoenia inteso come alfabetiere linguistico e multiblocco logico: una sorta di libro di testo da sfogliare pagina per pagina, da leggere e interpretare capitolo per capitolo.

(b) Dall'altra parte, elevano il momento *espressivo-creativo* a rango didattico. Le classi "aperte" moltiplicano le occasioni di trasfigurazione e reinvenzione personale (o di gruppo) dei saperi immagazzinati nei libri di testo. Questo significa che i *linguaggi del corpo* (grafici, plastici, teatrali, musicali, ludici) non verranno declassati e relegati nelle zone morte dell'orario scolastico: cioè a dire, in funzione di scarico degli accumuli di affaticamento mentale contratti nelle ore prescrittive delle lezioni. Ma si assegnerà loro piena cittadinanza formativa, in quanto insostituibili rotaie di comunicazione/trascrizione delle esperienze soggettive (la propria biografia, i segni socioaffettivi contratti nella vita quotidiana) e oggettive (gli alfabeti di base, il sapere) che attraversano il mondo infantile e adolescenziale.

• **Il versante metodologico.** Le classi "aperte" possono innescare meccanismi funzionali allo smantellamento dei tradizionali primati della lezione, del libro di testo e della lavagna. Le classi "aperte" suggeriscono - in alternativa - l'ipotesi metodologica sia della progettazione-sperimentazione-verifica dei percorsi di insegnamento/apprendimento, sia della cooperazione e della interdisciplinarietà didattica (tramite il *team teaching* dei docenti), sia della *biblioteca* e dei *sussidi tecnologici* tramite il lavoro di gruppo dei discenti.

## 1.8 Le tecnologie dell'istruzione - sesta stazione della programmazione formativa

### 1.8.1 Il computer mediatore didattico

Alcuni scenari planetari del Ventunesimo secolo stanno ridisegnando i volti esistenziali e culturali della quotidianità.

Ci riferiamo al dirompente ingresso nelle contrade del Pianeta - a partire dai Paesi a sviluppo più avanzato - del vettore dell'*economia immateriale* (informatica, telematica, robotica). Questo, se intrappolato in politiche di liberismo mercantile rischia alluvionare e omologare - tramite l'onda lunga dei codici simbolici - ogni abitante della terra.

Dunque, è alle porte un mantello computerizzato che sta avvolgendo i paesaggi del villaggio globale modificando, conseguentemente, strutture sociali e modelli culturali (la qualità della vita) di una stagione d'inizio Millennio.

La cultura simbolica - dotata di un voluminoso zaino di beni immateriali (prevalentemente informatici) - sta premendo con forza ai cancelli del mondo contemporaneo per negoziare una sollecita legittimazione.

In queste pagine, i cui riflettori pedagogici e didattici sono puntati sul sistema/Scuola, scatteremo alcuni flash illustrativi su questa parola/nuova - l'informatica - dell'alfabeto curricolare.

Da alcuni decenni, le **Tecnologie dell'istruzione** (d'ora in poi: **Ti**) hanno dimora nella famiglia dei lemmi nuovi della Scuola. Come ogni parola/bestseller (diffusamente sulla bocca degli studenti: ma anche degli insegnanti e dei genitori) sta subendo l'abituale occupazione - di cui hanno via libera le new entry didattiche - da parte di un variopinto esercito vuoi dei "sostenitori", vuoi dei "detrattori" di questo alfabeto di accesso alle conoscenze.

Sul citato contenzioso metodologico, svolgeremo una tesi intitolata alla Pedagogia della ragione. Il nostro assunto è di prendere le distanze da qualsivoglia giudizio-a-priori nei confronti sia dei supporters del sì/plaudente (il computer va immediatamente introdotto nelle classi come materia d'insegnamento e irrinunciabile supporto per l'apprendimento, sia dei profeti del no/categorico (il computer in classe moltiplica il carico cognitivo, impoverendolo: riducendo le interazioni socioaffettive tra gli allievi e semplificando, su binari lineari e sequenziali, il loro euristico e generativo potenziale cognitivo).

È all'interno di questo crocevia problematico che daremo strada ai nostri paradigmi teorici ed empirici.

A partire da una duplice consapevolezza.

- Prima consapevolezza. La Scuola - a partire dai comparti dell'obbligo - non può rischiare l'*analfabetismo informatico*. Pena la relegazione a vagone lento dell'odierno convoglio sociale: la cui locomotiva tecnologico-scientifica (l'economia immateriale) va in jet, in astronave.

- Seconda consapevolezza. Richiedere, anche se problematicamente, l'*alfabetizzazione informatica* è ancora poco. Non basta la parola. Di per sé non costituisce un salvacondotto che legittimi il passaggio ad un modo nuovo e più qualitativo di fare/Scuola.

Rinforziamo la tesi. L'idea del computer a Scuola non va fatta circolare come un'etichetta doc stampata su una scatola vuota, come un titolo roboante e d'effetto, un vocabolo alla moda, un fiore all'occhiello per un Sistema di istruzione che, poi, resta inalterato nella sua pelle assiomatica e autoritaria.

Si tratta, invece, di andare a frugare dentro alla scatola metodologica e didattica dell'*informatica* per esporre alla luce del sole la sua radice formativa più profonda: l'identità di Scuola della **Pf**. Attenta sia alle ragioni dei bisogni e delle motivazioni degli allievi, sia alle ragioni degli statuti disciplinari e interdisciplinari dei **Pm**.

### 1.8.2 Un decalogo didattico

Scandiamo in sella a un *decalogo didattico* - 10 tesi - il potenziale cognitivo delle **Ti** quando hanno protagonismo nel Curricolo.

**TESI/1.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché valorizzano *linguaggi* che vanno dal bisogno di concretezza visiva e di globalità della rappresentazione al bisogno di intensa sollecitazione percettiva, cinestesica e sequenziale: tipico dell'età infantile e adolescenziale.

**TESI/2.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché *ottimizzano* sia i livelli delle conoscenze e delle competenze (elementari, intermedie, superiori), sia la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle discipline curriculari. Di più. Sul piano docimologico (valutativo), le **Ti** documentano la padronanza raggiunta dagli allievi nei singoli statuti disciplinari: i linguaggi, i saperi, le logiche formali et al.

**TESI/3.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché introducono *pratiche laboratoriali* (che stimolano l'aggregazione-disaggregazione degli allievi), ridimensionando l'egemonia dell'aula/classe quale unico contesto di capitalizzazione delle conoscenze: forzatamente di tipo trasmissivo-riproduttivo.

**TESI/4.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché disegnano *nuove prossemiche* (linguaggio dello spazio) in aule/classi tradizionalmente ingessate nella lezione frontale. Conseguentemente, le **Ti** stimolano feconde incidenze nelle dinamiche di gruppo, nel rapporto docente-allievo e nel traffico interattivo e motivazionale del gruppo-classe.

**TESI/5.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché riducono i tempi dell'alfabetizzazione primaria (il computer ottimizza la padronanza dei saperi elementari, delle condotte e degli automatismi cognitivi) dando maggior respiro formativo ai tempi dell'*alfabetizzazione secondaria* (alla metaconoscenza, all'imparare ad imparare).

**TESI/6.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché danno via libera all'*individualizzazione dell'insegnamento*. Una metodologia, si è detto, formalizzata tramite UD. Cioè a dire, implica un'articolazione dei percorsi di apprendimento che sappia tenere conto dei livelli di partenza, dei tempi e dei ritmi di apprendimento e dei modi di conoscenza di ciascun alunno.

**TESI/7.** Le **Ti** qualificano il curriculum perché impegnano i docenti a lavorare *in/team* sperimentando itinerari pluridisciplinari. Aprendo le porte alla strategia del lavoro tramite PD: programmando le

conoscenze attorno a nuclei/problemi cognitivi e ridimensionando la pratica egemonica della lezione frontale.

**TESI/8.** Le *Ti* qualificano il curricolo perché contribuiscono a un'effettiva integrazione culturale dell'allievo in *difficoltà di apprendimento*. Un programmato utilizzo di insegnamenti individualizzati permette all'alunno svantaggiato di fruire di tracciati cognitivi siglati da gradualità, sistematicità, cumulatività e di percorsi didattici che vanno dal semplice al complesso, dal noto all'ignoto, dalle competenze elementari a quelle intermedie e superiori.

**TESI/9.** Le *Ti* qualificano il curricolo perché coinvolgono contestualmente il triplice linguaggio cognitivo postulato da Jerome Bruner: *attivo, iconico e simbolico*. Sono tre vie comunicative che tengono strettamente connessi i momenti del sapere, del comprendere, dell'applicare e del ricostruire le conoscenze. Un obiettivo curricolare che dovrebbe connotare ogni grado dell'obbligo e del postobbligo.

**TESI/10.** Le *Ti* qualificano il curricolo perché forniscono all'insegnante informazioni preziose sull'intero percorso della valutazione: *predittiva, formativa e sommativa*. Come dire, il docente è messo nelle condizioni sia di disporre dei dati conoscitivi relativi ai livelli di partenza e ai primi rendimenti cognitivi degli allievi (potendo predisporre tempestivamente le modalità di recupero per chi si trova in difficoltà), sia di misurare - al termine delle UD e/o dei PD - le padronanze cognitive e metacognitive messe in campo dai singoli itinerari disciplinari e dai loro intrecci multi e interdisciplinari.

## **1.9 La valutazione formativa e sommativa - settima stazione della programmazione formativa**

### **1.9.1 Tre stazioni docimologiche**

Le stazioni del viaggio annuale della Scuola corrispondono ai rituali appuntamenti delle pagelle quadrimestrali e di fine anno.

Lungo il sentiero annuale della valutazione, agli insegnanti spetta il non agevole compito di redigere i giudizi - analitici e di sintesi - da attribuire al rendimento cognitivo del singolo allievo come del gruppo-classe.

La nostra tesi didattica è un po' questa. La valutazione scolastica deve dismettere i panni sdruciti ritagliati esclusivamente dalle interrogazioni e sui compiti-in-classe. Deve indossare altresì l'abito dei giorni di festa della certificazione monografica. Il suo pregio docimologico sta nell'interpretazione ecosistemica dell'allieva e dell'allievo. Non più misurati soltanto nella filiera dei singoli profitti disciplinari - perdipiù tramite dispositivi tabellari (i voti in cifre o in aggettivi) - ma giudicati tramite un portfolio monografico/diacronico che attesti i loro rendimenti cognitivi e conviviali (relazionali). A questo, si assegna il compito di operare da telecamera sui profitti e sulle condotte del singolo discente come del gruppo-classe.

Dunque, la valutazione è chiamata a totalizzare un giudizio complessivo del singolo scolaro: la qualità sia delle sue competenze cognitive, sia delle sue interazioni socioaffettive. Quindi, la valutazione come strumento di controllo sistematico dei rendimenti curricolari (e non) durante le tappe di avanzamento delle conoscenze: disciplinari e interdisciplinari, monocognitive e metacognitive.

La nostra opzione didattica va senza riserve per una *valutazione diacronica* in grado di osservare e di esprimere giudizi di merito sull'andamento dei processi (non solo dei prodotti) di apprendimento e di relazione che attraversano la vita della classe e dell'interclasse.

Sono tre le stazioni docimologiche nelle quali i docenti sono chiamati a scattare i loro flash abilitati a registrare sia le conoscenze misurabili, sia i processi cognitivi in atto nei singoli allievi.

**PRIMA STAZIONE.** La prima sosta fa tutt'uno con la *valutazione iniziale*. Occupa la fase/1 dell'anno scolastico (settembre-ottobre) con il nome di *accertamento predittivo*. Duplice, il suo compito docimologico.

Il primo, è di rilevare le abilità e le padronanze di cui dispone l'allievo quando si accendono i semafori verdi d'avvio dell'anno scolastico.

Il secondo compito è di dare sollecitamente strada alle prime terapie didattiche per alleggerire i debiti cognitivi (ritardi e disavanzi) che già affliggono gli allievi nei mesi di debutto dell'anno scolastico.

**SECONDA STAZIONE.** La seconda sosta fa tutt'uno con la *valutazione formativa*. Occupa l'intero percorso annuale con il compito di fungere da telecamera accesa sui rendimenti cognitivi

dell'utenza scolastica. A partire da quella che accusa difficoltà nell'apprendimento e nelle dinamiche interattive, in modo che i docenti possano tempestivamente attivare dispositivi di recupero tramite strategie individualizzate.

**TERZA STAZIONE.** La terza sosta fa tutt'uno con la *valutazione sommativa*. Occupa le stagioni dei verdetti sui rendimenti scolastici: quadrimestrali e di scrutinio finale. La sua funzione docimologica è soltanto misurativa. Il suo compito è di informare ufficialmente lo studente e i suoi genitori degli esiti degli accertamenti curricolari intermedi e finali.

Per quanto concerne la tipologia degli strumenti (prove) di misurazione, la nostra tesi è un po' questa. Se è vero che gli apprendimenti "monocognitivi" (gli alfabeti di base: le conoscenze e i linguaggi delle materie scolastiche) possono utilmente essere accertati tramite test oggettivi-di-profitto dai bassi tassi di discrezionalità nelle risposte (ad esempio, prove del tipo vero-falso, scelte-multiple, corrispondenze, brani da completare, saggi brevi et al.), è altrettanto vero che gli apprendimenti "metacognitivi" (le competenze alfabetiche superiori: la comprensione e l'applicazione delle conoscenze, la capacità di argomentare-pensare-creare) vanno accertati attraverso prove descrittive dagli elevati tassi di discrezionalità nelle risposte. Ad esempio, le interrogazioni e le produzioni scritte: le sole in grado di decifrare i livelli di padronanza dei linguaggi, dei punti di vista interpretativi, dei nuclei euristici e generativi delle materie scolastiche.

### 1.9.2 La scheda personale

**BRAVO. OTTO PIU'.** Gli esami non finiscono mai, ci ricorda la fortunata commedia di Eduardo De Filippo. E insieme alle pagelle e agli scrutini, non finisce mai l'abitudine dell'opinione pubblica a parlare di Scuola soltanto in occasione dei "riti" della valutazione quadrimestrale e di fine anno scolastico. Come dire. La Scuola fa notizia a tutta pagina in occasione delle sue liturgie selettive: promosso, bocciato, rimandato con dei debiti cognitivi da recuperare. Mai la stampa e la Tv danno la parola alla Scuola - ai suoi successi ed insuccessi, alle sue fatiche e speranze - se non in occasione della pubblicazione dei risultati degli scrutini finali.

Concludiamo le righe sulla valutazione scolastica dando voce

alla *Scheda personale di valutazione (Spv)* che condensiamo in cinque punti capaci di fungere da strumento di riflessione pedagogica e didattica sugli accertamenti cognitivi intermedi (in itinere) e sommativi (finali) del singolo discente.

- La *Spv* ha il compito di registrare i fattori scolastici che più direttamente concorrono al rendimento curricolare dell'allieva/o: rientrano in questa categoria tutti i tratti che determinano la *qualità dell'istruzione*. Vale a dire, il numero degli insegnanti disponibili, la consistenza del gruppo-classe, la bontà del progetto formativo e la sua articolazione programmatica, le caratteristiche spaziali e logistiche dell'edificio dove si consuma il processo di formazione, il rapporto tra istanze scolastiche e istanze extrascolastiche et al.
- La *Spv* ha il compito di documentare le modalità di valutazione diagnostica e predittiva. Parliamo dello *screening* (tramite pratiche di osservazione monografica sui singoli scolari) predisposto per la verifica, individuale e analitica, delle conoscenze iniziali (di base) del gruppo/classe.
- La *Spv* ha il compito di accogliere e validare i giudizi sulle prove di valutazione in itinere (formativa) al fine di disporre di una pertinente raccolta di informazioni sull'andamento degli apprendimenti. Pertanto, la valutazione formativa ha il pregio di suggerire l'adozione di modalità di *recupero* degli scolari che accusano vistose difficoltà nei processi di assimilazione delle conoscenze.
- La *Spv* ha il compito di documentare (descrivere puntualmente) gli *obiettivi cognitivi* (di conoscenza e di competenza) possibilmente con l'ausilio di una tavola tassonomica dei traguardi cognitivi delle singole discipline curricolari.
- La *Spv* ha il compito di raccomandare all'insegnante di non inciampare nelle tagliole presenti lungo i sentieri della valutazione. Le trappole da evitare sono: l'*effetto alone*, che acceca un serio controllo delle conoscenze se influenzate da fattori extracurricolari (il look dell'allievo, la forbidezza espressiva, l'ambiente di provenienza et al.); l'*effetto specchio*, che scatta quando la prestazione dell'allieva/o viene correlata a quella dello studente che l'ha preceduta; infine, l'*effetto pigmalione*, che avvolge un insegnante condizionato dalla carriera scolastica dello studente: se di basso profitto lo penalizza a calimero.

